

### Abordagem fenomenológico-hermenêutica e pesquisa em educação: um estudo de vigilância epistemológica

Roach, Eduardo Francisco Freyre

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Zeitschriftenartikel / journal article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Roach, E. F. F. (2008). Abordagem fenomenológico-hermenêutica e pesquisa em educação: um estudo de vigilância epistemológica. *ETD - Educação Temática Digital*, 10(1), 198-226. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-72081>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:  
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

#### Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more Information see:  
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

**ABORDAGEM FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE VIGILÂNCIA EPISTEMOLÓGICA**

**Eduardo Francisco Freyre Roach**

**RESUMO**

No presente artigo se expõe resumidamente o resultado da pesquisa de pós-doutorado que realizei de dezembro de 2006 a maio de 2007, na Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), tributando ao projeto **Epistemologias e Teorias do Conhecimento na Pesquisa Educacional: a produção dos Doutorados em Educação no Estado de São Paulo (1985-2004)**, do Grupo Paidéia do Departamento de Filosofia e História da Educação (DFHE), sob a direção e supervisão do Dr. Silvio Ancizar Sánchez Gamboa.

**PALAVRAS-CHAVE**

Epistemologia; Teorias do conhecimento; Pesquisa educacional

**PHENOMENOLOGICAL-HERMENEUTICAL APPROACH AND RESEARCH IN EDUCATION: AN EPISTEMOLOGICAL SURVEILLANCE STUDY**

**ABSTRACT**

*In this article is briefly outlined the results of the post-doctorate, which performed in December 2006 to May 2007, the Faculty of Education (FE) of the State University of Campinas (UNICAMP), the project Epistemologia and Theories of Knowledge in Educational Research : the production of doctorates in education in the State of São Paulo (1985-2004), the Group Paidéia of the Department of Philosophy and History of Education (DFHE), under the direction and supervision of Dr. Silvio Ancizar Sánchez Gamboa.*

**KEYWORDS**

*Epistemologia; Theories of knowledge; Educational search*

**INTRODUÇÃO**

Consideremos a “abordagem” como o conjunto de pressupostos epistemológicos, gnosiológicos, ontológicos, metodológicos, e técnicos envolvidos numa pesquisa. Tais pressupostos – incluindo também os pressupostos éticos e políticos do pesquisador - não são neutrais entre si.

Fala-se de um método, modalidade, estilo de pensamento, ou abordagem propriamente fenomenológico-hermenêutica de realizar pesquisas em filosofia e em educação (ARANA, 1987; NOVASKI, 2007). A fenomenologia ter sido apresentada como fundamento ou raiz histórica das abordagens qualitativas (BICUDO 1989), ou como “postura” ou “atitude” do pesquisador (MARTINS, 1989 citado por SEVERINO, 1999).

Estudos de “pesquisas sobre pesquisas” em educação constataam, que a partir dos anos 1970 e 1980 a forte presença desta abordagem na produção de teses e dissertações no Brasil (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003; CHAVES, 2006).

Neste artigo, a abordagem fenomenológico-hermenêutica na produção de teses de Doutorado em Educação nas universidades paulistas, focaliza-se como objeto de “vigilância epistemológica” entendido como mapeamento reflexivo e crítico sobre os pressupostos epistemológicos das pesquisas.

**CONCEITUAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICA.**

Geralmente a abordagem fenomenológica-hermenêutica identifica-se com o interesse hermenêutico ao qual Jürgen Habermas faz referência em seu livro *Conhecimento e Interesse*, ao analisar o pensamento de Wilhem Dilthey sobre a pesquisa nas ciências humanas. Em sua *Lógica das Ciências Sociais*, Habermas, ao tratar deste interesse cognoscitivo, refere-se aos enfoques fenomenológicos, hermenêutico e lingüístico, aludindo a outros filósofos como Rickert, Windelband, Husserl, Schütz, Merleau-Ponty, e Gadamer.

Existe a tendência de identificar a abordagem fenomenológico-hermenêutica com a abordagem qualitativa. Embora é importante levar em conta a advertência de vários autores

sobre os perigos de reduzir o debate epistemológico a escolha entre perspectivas técnicas qualitativas ou quantitativas (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003 e GATTI, 2001). Temos que ir mais além da problemática referente às modalidades de pesquisa, tipos de análises, de trajetória de pesquisa, ou de dados, de índole qualitativa ou quantitativa. O importante é refletir sobre a concepção do conhecimento científico que se sugere nesta tradição filosófica e nas pesquisas que a tomam como referencial epistemológico <sup>1</sup>.

A produção de teses em educação (de 1985 a 2004) nas universidades de São Paulo representa 70.20% da produção nacional (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003). Aproveitando possibilidades e encarando dificuldades, identifiquei que a UNICAMP produz 71.8 % das teses cujos autores dizem trabalhar com a abordagem fenomenológico-hermenêutica; a PUC/SP, 15 %, a UNESP, 10 %, e a USP, 1,5 % <sup>2</sup>.

Contatou-se também que a área de concentração ou linha de pesquisa de Filosofia e História da Educação produz 37 %, a de Psicologia Educacional, 21 %, a de Educação Física 18 %, a de Ensino e aprendizagem das Matemáticas e seus fundamentos filosóficos, 12 %, e o resto das áreas oscilam entre um e 3 %.

Merece destaque uma primeira geração de pesquisadores da educação que a partir dos anos 70 começaram a promover essa abordagem. A partir da referência que aporta Severino (1999), temos os professores que nestes anos realizaram estudos de Doutorado no Instituto de Filosofia da Universidade Católica de Lovaina, na Bélgica: Creusa Capalbo, Antonio Muniz de Rezende, e Newton Aquiles Von Zuben. Outro grupo de professores e conformado por Joel Martins, e Gerd Borheim.

Os orientandos dos pesquisadores que pertencem a esta primeira geração constituiriam as seguintes gerações, que é possível identificar a partir da consulta dos

---

<sup>1</sup> A análise das teses realizou-se, utilizando um guia de temas epistemológicos, gnosiológicos, ontológicos, metodológicos e técnicos, sugeridos no “esquema paradigmático” proposto por SÁNCHEZ GAMBOA (1987), onde, contemplam-se vários níveis: *técnico* (coleta, organização e tratamento dos dados), metodológico (processo de pesquisas), *teórico* (fenômenos privilegiados, núcleo conceitual, autores e clássicos, pretensões críticas, tipo de mudança proposta); *epistemológico* (concepções da causalidade, validação da prova e critérios de cientificidade); *pressupostos gnosiológicos* (maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar, formalizar, ou maneiras de relacionar o sujeito e o objeto), *pressupostos ontológicos* (concepções da história, de homem, de educação, sociedade e de realidade).

<sup>2</sup>Na pesquisa se identificaram teses que se declaravam como pesquisa qualitativa, etnográfica ou etnometodológica, embora que objetivavam realizar descrições e compreensão das experiências vividas ou vivências, e os sentidos subjetivos dos sujeitos objetos da pesquisa, faziam compromisso de filiação ou pertença a outras perspectivas: etnográfica, etnometodológica, psicanalítica, histórico-cultural, histórico-dialética, materialista dialética, etc.

currículos e o conteúdo das teses. De 1985 a 2007, os orientadores com mais teses orientadas com abordagem fenomenológico-hermenêutica são Joel Martins, Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Wagner Wey Moreira, e Newton Aquiles Von Zuben.

Dentro do conjunto de orientações de Joel Martins, Maria Aparecida Viggiani Bicudo, e Wagner Wey Moreira destacam-se as teses que versam sobre diferentes problemáticas: a depredação e a violência nas escolas, o currículo, a formação de professores, a corporeidade, o ensino da Educação Física e da Matemática. Esta tradição de pesquisa em educação caracteriza-se pela apropriação de Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty. Nestes trabalhos destaca-se a sugestão de pesquisar a natureza dos fenômenos psicológicos e educacionais (a aprendizagem, por exemplo) a partir da experiência perceptual vivida dos sujeitos, entendidos como portadores de uma “consciência intencional” (Husserl), como “seres-no-mundo” (Heidegger) e como “corporeidade” (Merleau-Ponty). Sugere-se também o ensino centrado no aluno.

A vertente que emerge dos orientandos de Newton Aquiles Von Zuben tem realizado trabalhos sobre filosofia da educação, educação física e bioética, desenvolvendo perspectivas fenomenológicas e hermenêuticas sugeridas nas obras de Paul Ricoeur, Pablo Freire, Emmanuel Levinas, Enrique Dusserl, Hans Jonas, Jean Paul Sartre, Mikel Dufrenne.

Obviamente Edmund Husserl aparece como autor de referência fundamental e reiterada nas pesquisas de Doutorado em Educação que trabalham com a abordagem fenomenológica-hermenêutica. A apropriação da fenomenologia de Husserl no Brasil acontece inicialmente através do pensamento de Merleau-Ponty. Severino (1999) associa essa mediação merleau-pontyana de Husserl, a que o filósofo francês articula o método filosófico com a existência humana, o que vai assegurar à fenomenologia a sua fecundidade enquanto construtora eidética da existência, livrando-a do risco de se reduzir a um logicismo idealista e transcendental.

Há um grupo de teses, sobretudo as orientadas por Joel Martins, Maria Aparecida Viggiani Bicudo, e Wagner Wey Moreira, que se sustentam nos conceitos merleau-pontyano de corporeidade e percepção (RONCA, 1985; MOREIRA, 1993; COSTA, 2004; FONTANELLA, 1995; VENÂNCIO, 1994; PICCOLO, 1993; CAVALHO, 1991; AMOROSO, 1999; ROZANTE, 2002; DUARTE JÚNIOR, 2000; HIRAMA, 2002; etc.). Uma tese dedicada expressamente a Merleau-Ponty é a de Carmo Júnior (2005), que a partir

---

da visão filosófica merleau-pontyana da corporeidade, sugere a reivindicação do eixo estrutural da identidade da educação física.

Muitas das pesquisas fenomenológico-hermenêuticas de Doutorado em Educação assumem o pensamento de Paul Ricoeur como referente epistemológico fundamental (BETTI, 1997, ALMEIDA JÚNIOR, 1997; CAVALHO, 1999). Têm-se teses dedicadas expressamente a Ricoeur (NOVASKI, 1984).

Há pesquisadores que apelam a outros autores fenomenólogos e hermenêuticos como Michel Maffesoli (GUIMARÃES, 1990 e BONACELLI, 2004), Hans Georg Gadamer (ECHEVERRI, 1997 e BRANDL, 2005), Jean Paul Sartre (DANELON, 2003 e LIMA, 2003), Guba e Lincoln (MORAES, 1995), Pablo Freire, Gusdof, Martín Bubber, Levinas (CINTRA, 1992 e OKADA, 2006).

Não é difícil observar que os doutorandos pesquisadores desenvolvem os temas, os problemas, a epistemologia, a metodologia e as técnicas propostas por seus orientadores. Por exemplo, os orientandos de Joel Martins, Maria Aparecida Vicudo Biggiani, Wagner Wey Moreira, aplicam a análise da estrutura do fenômeno situado que eles propõem nas pesquisas em Psicologia da educação, em Educação matemática, e em Educação Física. Os orientandos de Newton Aquiles Von Zuben e Antônio Muniz de Resende procuram à fundamentação da filosofia fenomenológica e hermenêutica da educação.

Toda reflexão, teoria, debate, ou pesquisa, tem haver com determinados contextos, condicionamentos e necessidades socioeconômicas, políticas e culturais, fora e dentro das instituições onde se realizam, e percebida pelos autores participantes nestes âmbitos de produção e disseminação dos conhecimentos. Qual é o contexto em que adquirem relevância as pesquisas em educação que assumem a abordagem fenomenológico-hermenêutica?

Segundo Sánchez Gamboa (2003, p. 400), nos anos de 1980 se registra uma espécie de virada da centralidade do ensino para a pesquisa, perspectiva que encontra eixo nos documentos de ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior). Junto com este processo merece ter-se em conta a defesa da democracia acadêmica, o pluralismo teórico, metodológico e ideológico do corpo docente nas universidades. A recepção da abordagem

fenomenológico-hermenêutica nas universidades brasileiras e no contexto da produção de teses de Doutorado em Educação parece partir deste clima de pesquisa e de tolerância epistemológica.

Deve ter-se em consideração que a tradição fenomenológico-hermenêutica legitima a convivência das interpretações e olhares das realidades, e neste sentido, encarna esse clima de pluralismo epistemológico presente no contexto das universidades brasileiras.

### **O OLHAR FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICO DA REALIDADE**

A fenomenologia sugere olhar a realidade não num sentido objetivista, senão como correlato da “consciência intencional” e a experiência perceptual, significativa, vital, interpretativa dos seres humanos. Neste sentido a realidade humana e a realidade não humana formam uma unidade ontológica. Trata-se de uma realidade pré-reflexiva. O dualismo entre experiência ou vivência da realidade e a realidade em si, não têm sentido, ou melhor, dizendo, é um sentido dentre os múltiplos sentidos da realidade.

Essa realidade interpreta-se como mundo da vida “simbólico” e “biótico”, como um “apriori estético-ambiental” a todo conhecimento (ECHEVERRI, 1997). A realidade resulta contexto e objeto do conhecimento científico. O mundo é mundo vivido pela corporeidade (CARVALHO, 2003 e COSTA, 2004) intencional do homem (FONTANELLA, 1985). Como correlato da corporeidade intencional, esse mundo é inesgotável (ROZANTE, 2002). A experiência vivida é consciente (VENÂNCIO, 1994), é compreendida, comunicada (HIRATSUKO, 2003), é percebida coletivamente (HIRAMA, 2002). Trata-se então de “vivências compartilhadas do mundo” (OKADA, 2006) e de caráter perspectivar e infinito da realidade (MORAES, 1995).

Neste sentido, a abordagem fenomenológico-hermenêutica sugere falar do mundo não como fato, nem como mundo em si, nem tampouco aquilo que é pensado. É aquilo que é vivido (ALMEIDA JÚNIOR, 1997). A consciência e a corporeidade humana intencional são origem dos sentidos da realidade.

**O PONTO DE VISTA FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICO SOBRE O HOMEM**

O homem se vê como “*conjunto comportamental, corporeidade e centro de significação*” (FONTANELLA, 1995). Com outras palavras, o corpo é fundante da essência do homem (BONACELLI, 2004). Aposta-se a idéia da corporeidade unitária (antropologia monista semita versus antropologia dualista helênica) do homem (CINTRA, 1992). O homem não é soma de reflexos, é unidade corpo-alma, que se manifesta na percepção e na existência (AMOROSO, 1999). É pessoa, espírito, subjetividade encarnada, e liberdade no seu mundo com outros (RIBEIRO JÚNIOR, 1986). A unidade do homem manifesta-se também em outros pesquisadores, que rejeitam a idéia do corpo humano desde uma perspectiva só fisiológica ou anatômica (MOREIRA, 1993) e que criticam a dicotomia entre forma e sustância do corpo (BONACELLI, 2004).

Nas teses fenomenológico-hermenêuticas o homem e o mundo, são vistos sob o conceito husserliano de “consciência intencional”, o conceito merleau-pontyano de “corporeidade”, o conceito heideggeriano de “ser-no-mundo”. Tais conceitos apontam à fusão, confusão, relação profunda do homem com o mundo (CARMO JÚNIOR, 2005), e realidade humana como “presentividade” e “faticidade” existencial e ontológica (RONCA, 1985), subjetividade inacabada, liberdade, projeto e nada (DANELON, 2003), é também práxis, intersubjetividade e historicidade ou temporalidade (LIMA, 2003).

**A EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICA**

Os clássicos da fenomenologia e da hermenêutica não pretenderam de forma explícita desenvolver uma filosofia da educação, mas encontramos algumas idéias. Por exemplo, em Gadamer (1999), que em função de fundamentar sua hermenêutica filosófica, apoiando-se na tradição humanista histórica alemã, retoma o conceito de *Bildung* (Formação), não como uma capacidade, nem como posse de conhecimento, mas como apropriação do humano, desenvolvimento pessoal para o auto-encontro e a melhor maneira de viver intersubjetivamente. Trata-se de uma perspectiva holística de olhar a educação. O conceito gadameriano de *Bildung* designa o elemento aglutinador das ciências, enquanto a termo que alude à totalidade que determina a maneira como uma época histórica articula a sua



---

compreensão de mundo. Mas também se refere a um ideal educativo ou educação com sentidos culturais, históricos, crítico, e liberal.

Um grupo importante de pesquisadores da educação que trabalham com a abordagem fenomenológico-hermenêutica manifestam interesse por conceber uma filosofia da educação, sustentada nos conceitos dos clássicos da Fenomenologia e da Hermenêutica. Vemos o caso do entendimento da educação para a cultura do “ser-no-mundo”, e a pesquisa educacional como instrumento de descoberta dos sentidos que circulam na cultura (REZENDE, 1978). Nesta perspectiva, o fenômeno educacional é interpretado como busca intersubjetiva de sentidos, a apartação de respostas significativas em função do projeto global da existência.

A educação tem a finalidade de levar a pessoa a expressar-se a si mesmo no tempo e com outras pessoas (“fala autêntica”) (AMATUZZI, 1988). Admite-se sua contribuição para experimentar o novo não vivido, e para a valorização do vivido (COSTA, 2004).

Também se propõe ver a educação como salvação mediante a recuperação da unidade humana sugerida no espírito semita e freiriano. Neste sentido, alude-se também a educação em função da intersubjetividade, responsabilidade, reciprocidade e alteridade (CINTRA, 1992 e FONTANELLA, 1995).

Chama-se a uma educação sem preconceitos de raça, beleza, classe, que não separe o homem, como práxis de alteridade, dialogicidade, nostridade e a democracia (BASTOS, 2004), como realização integral do homem, da convivência humana, e liberdade da pessoa (RIBEIRO JÚNIOR, 1996).

O contexto cotidiano educacional é entendido como mundo vivido, onde se manifestam ações racionalizadas e ritualizadas (GUIMARÃES, 1990), negativas como no caso da depredação, a violência e as drogas (RONCA, 1985), mas também positivas no caso de atividades em função da cultura humanista e integral e a qualidade da vida (BETTI, 1997). A este ideal de escola contribui a flexibilidade curricular, a interdisciplinaridade, a participação, a pesquisa, e a educação continuada (BASTOS, 2004).

A aprendizagem se vê como a obtenção de informação do meio e a descoberta de novas condutas não pré-construídas, e também novas possibilidades, através das experiências prévias (MOREIRA, 1993). Sugere-se trabalhar as percepções na práxis do ensino. Isso significa descartar os conhecimentos impostos, alienados da experiência cultural vivida (AMOROSO, 1999), e considerar as emoções na educação das crianças (HIRAMA, 2002). Vê-se a educação como instrumento de construção de conhecimento e humanização da realidade, da compreensão do homem, e do sentido de sua existência (ROZANTE, 2002).

As pesquisas educacionais fenomenológico-hermenêuticas tendem a superação do modelo intelectual e racional de construção de conhecimento na escola, por um modelo sincrético, e desenvolvida por Almeida Júnior (1997). Ronca (1985) vê a escola como um espaço existencial, mais atrelada ao econômico e o político. Echeverri (1997) propõe que a educação se olhe não como relação sujeito-objeto, mas atores-cenários no mundo da vida, como processo de construção e reconstrução significativa das formas do ser, explicar e compreender o mundo.

A partir de Sartre, Danelon (2003) vê a educação como um projeto fracassado de fundamentação e definição da subjetividade, mais a favor da defesa da liberdade ontológica do homem. Lima (2003), que também se apóia em Sartre, entende a educação na perspectiva da razão dialética e a dialética da práxis de Sartre. Neste sentido sugere pensar a educação como interpretação e transformação da práxis, como totalização que se traduz em projeto pedagógico que visa educar para a liberdade pela liberdade nas condições sócio-históricas e existenciais da práxis individual e coletiva.

Existem conjuntos amplos de teses que convidam ao ensino da educação física e das matemáticas a partir da experiência vivida e das percepções dos alunos, ou seja, uma educação centrada na aprendizagem ativa dos estudantes. Sobre este assunto se fará referência na parte final do artigo, no contexto da análise dos resultados, conclusões e recomendações das teses identificadas.

A tradição fenomenológica-hermenêutica assume uma posição crítica contra fenômenos que hoje em dia afetam a dinâmica escolar: a violência (GUIMARÃES, 1990), as drogas (RONCA, 1985), o determinismo, o burocratismo, o autoritarismo, as imposições, o cumprimento mecânico, a ordem, o desprazer, o descompromiso (MOREIRA, 1993), e outros vícios como o institucionalismo, o legalismo, o pedagogismo, o infantilismo, o

individualismo (psicologismo), o metodologismo, os tecnicismos e o produtivismo (REZENDE, 1978).

Os pesquisadores citados sejam de forma direta ou indireta, entendem a pesquisa educacional em função da educação, mas também no contexto da forma de trabalho nas Ciências Humanas, mas considerando esses problemas que afetam a educação e as escolas. Além disso, fica claro, que para eles a pesquisa educacional deve orientar-se ao mundo da vida, e relacionar-se com as experiências vividas. Isso pressupõe uma concepção onde se supera a separação sujeito-objeto, e se dimensiona a intersubjetividade.

### **O ENTENDIMENTO FENOMENOLÓGICO- HERMENÊUTICO DA OBJETIVIDADE E DA SUBJETIVIDADE**

Em Husserl vemos uma crítica contundente ao objetivismo, o que não significa a renúncia da objetividade em favor da subjetividade como se propõe em Dilthey. Quando Husserl chama a *ir às coisas mesmas*, isso significa recuperar a objetividade, mas não como algo contraposto à subjetividade, pois afinal de contas, as coisas aqui e o mundo vivenciado e correlato da *consciência intencional*. A postulação por Husserl da subjetividade transcendental não é subjetivismo, pois não se trata de um sujeito empírico consciente e dono de suas representações sobre a realidade. A atribuição de objetividade se olha em Husserl desde a perspectiva da intencionalidade da consciência. Neste sentido descarta-se a possibilidade de captar um em si das coisas fora da subjetividade, num sentido transcendental.

Gadamer (1999, p.111) refere muito bem, que Husserl sugere não pensar a subjetividade como oposta à objetividade, pois isso significaria pensar no conceito de subjetividade de forma objetivista, Husserl lança esse argumento também contra o subjetivismo de Dilthey.

Todos os conceitos fenomenológico-hermenêutico como *mundo da vida* (Husserl), *ser-no-mundo* (Heidegger) e a *linguisticidade do ser* (Gadamer), se enfeiam contra o dualismo sujeito-objeto, e supera o postulado ainda duvidoso da subjetividade transcendental. A idéia de algo transcendental fica fora do jogo, e em seu lugar temos a idéia de sujeito e objeto num sentido que o modo de ser de ambos determina-se não ontologicamente, mas historicamente. A historicidade e o modo de ser comum do sujeito e o objeto.

Será que os pesquisadores em educação estão interpretando os clássicos da fenomenologia neste sentido? Vejamos.

Quiroga (1999) considera que a aquisição mais importante da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty é unir os extremos de subjetivismo e objetivismo na noção de mundo e racionalidade, que tem que ver com a experiência pessoal e abertura dos sentidos da realidade. Neste sentido, não se supõe a existência de um objeto definido previamente frente ao sujeito.

Duarte Júnior (2000) entende a concepção husserliana como oposta à imagem iluminista do homem, que enfatiza a capacidade racionalizante. A seu modo de ver, em Husserl temos um sujeito aberto ao mundo, à dimensão corporal e sensível, e integral. Almeida Júnior (1997) adota essa crítica ao racionalismo a respeito da problemática da relação sujeito-objeto. Para este autor Merleau-Ponty supera a visão dualista da realidade (mundo externo e interno). O sujeito visualiza e percebe o mundo diretamente e essa percepção é desde sua origem, conhecimento do mundo. A deslocação da aparência do objeto não quebra a evidência do mesmo. O mundo não é algo estranho ou distante do homem. O autêntico espírito do mundo é o próprio sujeito.

Apoiando-se em Sartre e em Merleau-Ponty, Rozante (2002) interpreta os sentidos como uma regra objetiva da revelação de unidade objeto-sujeito. Sobre essa confusão sujeito-objeto se pronuncia também Venâncio (1994), quando analisa a educação física para portadores de VIH.

Em Merleau-Ponty a dimensão da linguagem (igual que em Gadamer), permite ultrapassar definitivamente a dicotomia clássica entre sujeito e objeto. Tem cultura que não dividem ao homem. Sendo a intencionalidade atributo do corpo e da consciência, é inadmissível a separação sujeito-objeto (versus racionalismo). E assim como Fontanella (1985) sugere interpretar a concepção husserliana sobre a relação objeto, sujeito e intersubjetividade.

Moraes (1995) vê a intersubjetividade (num sentido habermasiano) como uma condição indispensável para resolver os problemas. Na sua tese Echeverri (1997) fala da

superação do dualismo objeto-sujeito na educação (versus educação moderna). Isso significa a abstenção de transmitir e instituir verdades, valores e poderes absolutos. Segundo o autor, o cientificismo na educação está caracterizado por esse grau exacerbado de idealidade sujeito-objeto, dado que se aprende e ensina uma ciência pura com suas verdades puras. Propõe falar de atores em lugar de sujeito no cenário do mundo da vida simbólico-biótico da educação e da pedagogia. O idealismo da educação e da pedagogia moderna fez que a escola se isolasse do mundo da vida cotidiana, não pode existir subjetividade sem o mundo da vida.

Apelando a Husserl e Merleau-Ponty, Ronca (1985) sugere que as ciências humanas se dediquem ao estudo da dimensão subjetiva dos fenômenos. Moreira (1993) adverte que em Husserl se aceita a objetividade, mas não o objetivismo quantitativista, e que a descrição fenomenológica voltada ao mundo vivido reclama status de objetividade.

É comum entre os pesquisadores a interpretação da subjetividade não num sentido gnosiológico. A subjetividade se encarna na corporeidade e em sua unidade com o mundo. Embora, é dominante a tendência de considerar a ciência humana e a pesquisa em função de dar conta da subjetividade dos sujeitos. Embora, com esse gesto corre-se o risco da interpretação da subjetividade no sentido objetivista, que foi rejeitado por Husserl, Heidegger e Gadamer.

### **O PROBLEMA CIENTÍFICO, OS OBJETIVOS E AS HIPÓTESES NAS PESQUISAS QUE TRABALHAM COM A ABORDAGEM FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICA.**

Tem-se um grupo de teses que colocam problemas, objetivos e hipóteses de trabalho no sentido de procurar uma filosofia da educação sobre bases fenomenológicas-hermenêuticas. Neste sentido, essas teses não representam uma forma de fazer pesquisa com a abordagem fenomenológico-hermenêutica. Embora ofereçam fundamentação epistemológica da pesquisa com essa abordagem.

Por exemplo, Rezende (1978) diz encarar sua pesquisa respondendo à necessidade da filosofia da educação para a direção de uma instituição educacional, para produzir textos próprios sobre esta matéria e para descobrir as implicações da fenomenologia para a práxis educacional. O objetivo da tese se formula em termos de reflexão sobre a filosofia da educação, mas no final o problema implícito que resolve sua pesquisa é a fundamentação de

---

uma filosofia da educação na perspectiva da fenomenologia de Husserl, Merleau-Ponty e Heidegger.

A tese de Duarte Júnior (2000) é umas das teses que não formula o problema, porém infere-se que se trata do problema da fundamentação da educação na dimensão sensível. Muitos trabalhos com abordagem fenomenológica-hermenêutica, sobretudo os que tratam dessa abordagem e procuram sua fundamentação (não aplicação), colocam problemas de pesquisa em termos de situações problemáticas, e muitas vezes esses problemas não estão colocados de forma explícita.

Este é o caso de Almeida Júnior (1997) que afirma que a motivação de sua pesquisa é a problemática das mensagens através dos meios de comunicação social, por meio das imagens (o signo *verbo-voco-visual*). O autor pretende analisar a função da imagem como ingrediente composto de idéias com *status* epistemológico, e diz que esse trabalho tem como objetivo estudar as condições de um conhecimento sensível no quadro atual das imagens concretas dos meios de comunicação social, de maneira a levantar os fundamentos epistemológicos da percepção e leitura da imagem.

Danelon (2003), na sua tese sobre Sartre, a subjetividade e a educação, expressa o problema de sua pesquisa em termos interrogativos, que verdadeiramente comunica a direção da pesquisa: Como, então, entender a educação dentro dessa nidificação da consciência? Como pensar a educação numa relação com a intencionalidade da nossa consciência? Se consciência intencional é abertura para o mundo, como fica a educação nesta abertura da consciência para o mundo? O objetivo da tese é realizar uma análise crítica do conceito de educação como fundamentação da subjetividade a partir da interpretação da filosofia sartriana. O autor formula uma hipótese referente às teses de Sartre sobre educação como formação e substancialização da consciência. Neste sentido trata-se de trabalhar com os conceitos sartrianos de “má fé”, “liberdade”, “alteridade” e “faticidade”.

Lima (2003), que também trabalha sobre a filosofia de Sartre, expressa o problema de forma suficientemente clara. A esse respeito diz: como a razão dialética contribui para intelegir nossa experiência no âmbito da práxis individual e coletiva? É possível compreender o processo educativo como práxis dialética? Sua pretensão consiste em identificar a relevância da relação educação-razão dialética na obra de Sartre *Crítica a razão dialética*.

Na tese de Echeverri (1997), quando se diz que o reducionismo é o problema central de sua pesquisa, apela-se a uma forma de formulação do problema, que aponta ao aspecto crítico, e não ao aspecto prepositivo de sua pesquisa, expressado nitidamente nos objetivos, os quais são formulados em termos de construir, reconstruir, ordenar, sintetizar e propor criticamente uma série de conceitos sobre a teoria da história da arte e da arquitetura.

Agora consideremos aquelas teses que, sob a inspiração na tradição fenomenológico-hermenêutica, sugerem um proceder investigativo propriamente como tal, uma modalidade de pesquisa propriamente fenomenológica, nos termos de “trajetória fenomenológica de pesquisa qualitativa”, expressados por Martins e Bicudo (1989).

Começamos com Ronca (1985), que na sua pesquisa sobre o fenômeno das drogas no espaço escolar, assume a situação problemática referente a essa controvertida e polêmica temática da drogadição: há os que a consideram como coisa do demônio, há aqueles que defendem sua liberação e há outros ainda que fazem analogia com a transcendência das religiões. Nesta situação inclui-se o medo das consequências e as tentativas de busca de causas. O autor refere-se aos preconceitos contra a maconha e as contradições dos estudos científicos. Embora, o problema condutor da pesquisa seja “o que significa com-viver-com-a-maconha?”, o que está em questão é a metodologia de investigação e de discussão do fenômeno maconha, enfim, como estudá-lo e discuti-lo. O objetivo da pesquisa se expressa nos seguintes termos: analisar o fenômeno da convivência com a maconha e compreender as pessoas envolvidas nesta prática. O autor argumenta sua negação de colocar hipóteses dizendo: o projeto fenomenológico a que se propõe leva-o ao estudo do fenômeno do consumo da maconha não condicionado a pré-conceitos, pré-julgamentos, ou hipóteses intencionalmente preparadas.

A tese de Guimarães (1990) que versa sobre a depredação escolar é um exemplo onde o problema não se formula explicitamente, mas infere-se das situações problemáticas da pesquisa, que seja as manifestações de violência nas escolas e a necessidade de compreendê-la mais além dos sistemas de controle. Nesta tese o objetivo consiste em descrever as diferentes formas de violência nas escolas investigadas. Esse tipo de objetivo é muito comum nas teses que trabalham com abordagem fenomenológico-hermenêutica. O autor apóia suas hipóteses de trabalho na teoria de Mikel Maffesoli, que propõe sobre bases fenomenológicas

---

uma distinção entre violência utilitária (racionalização da violência) e violência virtual (ritualização da violência).

A tese de Bastos (2004) é uns dos casos onde nem o problema nem a hipótese formulam-se explicitamente, mas também se deduzem da modalidade de pesquisa qualitativa *Análise da Estrutura do Fenômeno Situado* que escolhe. Os temas de sua pesquisa são os projetos pedagógicos no processo de re-configuração curricular da educação superior no Brasil. O objetivo consiste em reavivar, tematizar e compreender eideticamente esse fenômeno na perspectiva da desvelação dos sentidos dos projetos pedagógicos e na busca de responder às perguntas formuladas, partindo do contexto sócio-histórico e ideológico ao qual se vinculam a universidade, os cursos e a sociedade.

Betti (1997), a partir da problemática da imagem do esporte na televisão, pretende resolver o seguinte problema: o que se apresenta na TV como esporte? E quais são os sentidos desse esporte que se apresentado? Neste sentido, o objetivo da pesquisa consiste em realizar uma interpretação do discurso televisivo sobre o esporte. O autor assume a partir da hermenêutica de Paul Ricoeur que o texto televisivo é uns textos culturais, suscetíveis de interpretação através dos cânones que estabelece este filósofo francês.

Enquanto Bonacelli (2004) guia seu estudo a partir de perguntas referentes a como a disciplina de natação pode oferecer condições para que os alunos assimilem um saber e uma cultura corporal que transpasse a mera reprodução de movimentos e gestos. Os objetivos formulam-se da seguinte forma: pesquisar a maneira como a natação está sendo abordada no meio acadêmico. A hipótese de trabalho que formula relaciona-se com a possibilidade de uma relação dialética corpo-vida-água-natação.

Cavalho (1991) não formula explicitamente nem problema e nem hipótese, embora assuma a modalidade de *Análise da Estrutura do Fenômeno Situado*, onde se interroga a vivência do fenômeno, neste caso o fenômeno do ensino de ciências. O autor sustenta sua negação a formular hipóteses apoiando-se na tese husserliana de “ir às coisas mesmas” e a redução fenomenológica.

No caso da tese de Costa (2004), colocam-se perguntas dirigidas aos sentidos estéticos, políticos e pedagógicos da dança na composição coreográfica: como ampliar a compreensão sobre a composição coreográfica a partir dos sentidos do corpo? De que forma o



corpo torna-se espaço cênico criador de linguagem? O objetivo desta pesquisa é compreender os sentidos estéticos, político e pedagógico da dança. A hipótese é a seguinte: o processo coreográfico é coletivo porque se fundamenta na relação intersubjetiva entre coreógrafos(as), bailarinos(as) e público na concretização e apreciação do movimento corporal. Esta intersubjetividade significa o encontro da historicidade, do mundo vivido de cada um deles para compor o movimento, a narrativa e a linguagem. É nesse nó de experiências que coreógrafo e bailarino podem vivenciar, mesmo inconscientemente, os movimentos, os espaços e os tempos que estão em si mesmo e em sua volta, sem uma exigência inicial apreciativa, julgamento de valor ou pré-conceito para construir a linguagem da dança pela criação do movimento.

Hirama (2002) tampouco formula claramente nem o problema nem a hipótese, ainda que assume a tese de Goleman sobre a necessidade e possibilidade de trabalhar as emoções na sala de aula. Seu propósito consiste em compreender como acontecem as emoções na classe de educação física com crianças.

Rozante (2002) confessa que, após alguns meses de convivência com pessoas cegas, alguns questionamentos sobre as relações dessas pessoas com o mundo começaram a surgir-lhe inquietações. Estas inquietações acabaram transformando-se em um problema como desafio para desvendar: como o cego percebe o corpo e o mundo na inter-relação com o mundo dos videntes. Este paradoxo proposto leva a crer que o deficiente da visão, embora não veja com os olhos, é um ser humano vidente e visível, cujo corpo, na sua relação com o mundo, na sua totalidade, o faz ver e sentir sua essência e existência nesse mundo. Veja-se que o problema e as hipóteses provêm da situação problemática vivenciada pela pesquisadora.

Nem Venâncio (1994), quando aborda o problema da educação física para portadores de HIV, preocupada com a estigmatização de homossexuais e bissexuais, nem tampouco Piccolo (1993), quando trata o problema da percepção do ritmo das crianças formulam problema e hipóteses, mas têm como objetivos compreender esses fenômenos a partir das vivências dos sujeitos implicados.

**A COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS NAS PESQUISAS FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICAS.**

Agora se analisam as diferentes estratégias de coleta e tratamento dos dados que se implementam nas pesquisas de Doutorado em Educação que dizem adotar uma abordagem fenomenológico-hermenêutica. Nas teses consultadas essas estratégias são assumidas em correspondência com a modalidade de pesquisa escolhida pelo pesquisador.

Destacam-se as teses de tipo bibliográfico convencional, que procuram fundamentar uma filosofia da educação sobre bases fenomenológico-hermenêuticas. Neste sentido, apela-se às obras clássicas desta tradição filosófica. Ainda que esses autores não argumentem à metodologia que usam, é fácil notar que a estratégia consiste em interpretar os conceitos dos filósofos e extrair dos mesmos elementos para a abordagem da natureza da educação e da pesquisa educacional. Na verdade, essas pesquisas não aplicam uma forma propriamente fenomenológico-hermenêutica de pesquisa, porém a idéia da educação e da pesquisa que sugerem, tem um sentido epistemológico, na medida em que remetem ao mundo vital, à unidade corpo-espírito, a pessoa, subjetividade e a intersubjetividade.

O caso da tese de Franco (1993) é uma exceção, pois estuda a problemática da hermenêutica e a psicanálise em Ricoeur, aplicando uma metodologia inspirada no mesmo Ricoeur, denominada dialética da compreensão e da explicação. Isso implica além da superação do dualismo sujeito-objeto, uma aproximação não objetivista ao texto de Ricoeur, que sob inspiração estruturalista busca apenas sua explicação a partir de determinadas variáveis. Na perspectiva da compreensão trata-se da descoberta dos sentidos possíveis do texto, a partir das inquietudes do pesquisador e do presente.

Podemos dizer que as teses que expõem os pensamentos dos clássicos da tradição fenomenológico-hermenêutica (ARANA, 1987, FONTANELLA, 1995, BASTOS, 1999; LIMA, 2003; CARMO JÚNIOR, 2005; DANELON, 2003) aplicam estas dialéticas. Ainda nestes trabalhos não se declara a metodologia de pesquisa, observa-se nitidamente que o proceder aplicado implica mais compreensão que explicação, mais comprometimento subjetivo que pretensões objetivistas.

Mais adiante vamos centrar a análise naquelas teses que argumentam e aplicam uma abordagem fenomenológico-hermenêutica de pesquisa, ou em outras palavras, aquelas teses onde o suposto procedimento metodológico fenomenológico-hermenêutico aplica-se numa pesquisa não bibliográfica, mas de campo, onde os sujeitos são pessoas inseridas numa determina práxis educacional.

Começemos com a tese de Betti (1997) que em seu estudo sobre a imagem televisa do esporte, apoiando-se na articulação que propõe Ricoeur entre “compreensão” e “explicação”, entre intenção do autor e o sentido de texto, entre a imagem à fala, produz os dados, através da análise dos discursos. Neste sentido, o autor assiste a 100 horas de programação televisa esportiva. Uma vez que distingue e faz uma interpretação ingênua dos discursos, e com o objetivo de validar essa interpretação, apela a teorias explicativas do fenômeno: teoria do jogo, teoria marxista, teoria culturalista, e teoria do processo civilizador. Trata-se de uma espécie de apropriação crítica dos discursos televisivos sobre o esporte.

Guimarães (1990), embora admita que seja necessário relativizar o fenômeno da depredação escolar, a partir da análise dos discursos dos diretores, dos seguranças, dos professores e dos alunos, afirma também que as explicações racionais do fenômeno não devem ser desprezadas, muito menos depreciadas.

A análise dos discursos como método de coleta e tratamento dos dados também está presente em Ronca (1985), que realiza uma análise do fenômeno da convivência com a maconha. Este autor abstém-se de utilizar teorias explicativas do fenômeno, pois a seu modo de ver, não dão conta da experiência vivida dos sujeitos implicados. Diferentemente dos autores anteriores, sugere abordar o fenômeno sem pré-conceitos e teorias, e assume a distinção diltheyana entre ciências naturais e humanas, compreensão e explicação, leis e vivências particulares.

A análise do discurso como técnica de coleta e tratamento compreensivo dos dados, utilizado na tese de Costa (2004) para fundamentar, apelando a Ricoeur, Merleau-Ponty e Gadamer, as dimensões estéticas, políticas e pedagógicas da dança e a composição coreográfica. O autor caracteriza essa análise como método hermenêutico cuja trajetória é circular desde a compreensão até a explicação e vice-versa, a partir de uma determinada conjectura do pesquisador.

Outras correntes de pesquisa dizem aplicar uma metodologia “hermenêutico-dialética”, com projeção etnográfica e etnometodológica. Este é o caso de Moraes (1995), que se baseando em Dilthey, Guba, Lincoln, Coulon, pretende analisar fenomenologicamente os discursos individuais dos sujeitos para chegar a uma construção social comum, mas tendo em conta o contexto sócio-político dos mesmos a possibilidade de uso das técnicas quantitativas. O momento fenomenológico da pesquisa refere-se ao fenômeno imediato da experiência humana. A dialética, segundo o autor, tem a ver com o processo e o contexto sócio-político dessa experiência. Sobre a hermenêutica diz sobre o pressuposto da realidade social como construção dos diversos atores sociais implicados, e também a necessidade da relação entre o sujeito e o objeto da pesquisa.

Na tese de Okada (2006), trata-se de uma pesquisa “sistêmica-hermenêutico-dialética”, com elementos de “etnopesquisa-formação” ou “pesquisa-ação”, onde os dados se obtêm a partir da interpretação das vivências e experiências coletivas, expressadas através de discursos grupais, jogos de papéis e reflexões em profundidade.

Uma abordagem fenomenológico-hermenêutica mais consistente desde o ponto de vista metodológico e técnico, se propõe no conjunto de teses, que utilizam a modalidade de pesquisa Análise da Estrutura do Fenômeno Situado, concebida por Joel Martins e Maria Aparecida Viggiani Bicudo. Esta modalidade de realizar pesquisa tem sido largamente utilizada nas pesquisas em Psicologia da Educação, em Educação Física e em Educação Matemática.

O ponto de partida das pesquisas que são feitas com esta modalidade é a interrogação do fenômeno vivenciado, buscando-se indagar sobre a natureza daquilo que se mostra na consciência dos sujeitos através de suas vivências. A coleta e tratamento dos dados realizam-se a partir de análises ideográficas e análises nomotéticas. Aqui não interessam as explicações ou teorias sobre o fenômeno. Pressupõe-se a participação “empática” do pesquisador, com relação ao contexto e os sujeitos objetos da pesquisa. Nesta modalidade privilegia-se a técnica das entrevistas orais gravadas.

Um primeiro momento deste tipo de modalidade de pesquisa consiste na obtenção da *descrição* que fazem os sujeitos do fenômeno, através de entrevistas orais ou escritas. Trata-se de fazer descrições das descrições dos sujeitos, supondo-se que existam todas as

condições para que os sujeitos expressem verdadeiramente as vivências e experiências sobre o fenômeno objeto da pesquisa. Depois, o seguinte passo é a *redução*, que consiste na seleção daquelas partes dos discursos que são consideradas essências. Esse passo realiza-se por meio da *variação imaginativa*, que implica refletir sobre as partes da experiência que parecem possuir significados cognitivos, afetivos e conotativos, obtendo-se *unidades de significados*, segundo o critério ou aspecto de interesse do pesquisador. Para obter essas unidades se fazem dois tipos de análises: uma *análise idiográfica*, referente à ideologia “pré-reflexiva” do sujeito, e outra *análise nomotética*, que consiste na passagem do individual para o geral, o que interessa aqui são as categorias comuns ou de convergências entre as expressões sintéticas produzidas mediante a redução. Essas categorias constituem o objeto de interpretação com vista a revelar a estrutura, natureza ou essência do fenômeno.

Moreira (1993) aplica esta modalidade de pesquisa fenomenológico-hermenêutica para estudar a imagem do corpo nas aulas de Educação Física. O autor parte de que a pesquisa em Ciências Humanas deve-se preocupar com o mundo vivido ou experiência cotidiana, e que não deve partir de pressupostos ou imposições *a priori*. De acordo com Merleau-Ponty e Giorgi deve-se discutir mais as subjetividades das incertezas em vez de defender as objetividades das certezas, e que a fenomenologia tem como alvo descrever as coisas e não se preocupa em explicar ou analisar as coisas como realidades em si.

No caso de Carvalho (1991) trata-se do fenômeno do ensino das Ciências desde a perspectiva da criatividade. O autor recusa as explicações teóricas como ponto de partida para o estudo desse fenômeno. Segundo ele a fenomenologia tem a ver com o fenômeno da experiência em sua forma pura, livrando-se de julgamentos prévios, de pressupostos, buscando a compreensão daquilo que está sendo interrogado e não está interessada em universalidades ou explicações.

Em seu estudo sobre o fenômeno da educação física para portadores de HIV, Venâncio (1994), para fundamentar a modalidade de pesquisa, diz que os fenômenos humanos não se reduzem aos números apenas, que a abordagem fenomenológica consiste em reavivar, tematizar e compreender eideticamente os fenômenos da vida cotidiana. Embora para este autor a opção pela pesquisa qualitativa não significa uma rejeição da pesquisa quantitativa.

Esta modalidade de pesquisa é desenvolvida também por outros autores, principalmente pelos orientandos e “netos” de Joel Martins e Maria Aparecida Viggiani Bicudo (PICCOLO, 1993; PRODÓCIMO, 2001; ROZANTE, 2002; HIRATSUKO, 2003; COSTA, 2004; BONACELLI, 2004).

## **OS RESULTADOS, AS CONCLUSÕES E AS RECOMENDAÇÕES DAS PESQUISAS.**

Temos um primeiro conjunto de teses nas quais os resultados, as conclusões e as recomendações giram ao redor da fundamentação de uma filosofia da educação e epistemologia da pesquisa educacional sobre bases fenomenológico-hermenêuticas. Por exemplo, Rezende (1978), aponta uma filosofia fenomenológica da educação, a partir dos escritos de Husserl, Heidegger e Ponty, e conclui realizando uma crítica a certos vícios, que segundo ele, afetam a tarefa cultural e humana da educação: *institucionalismo, legalismo, pedagogismo, infantilismo, individualismo (psicologismo), metodologismo, tecnicismo e produtivismo*. Ao final do trabalho, este autor insiste na necessidade de reivindicação da disciplina de Filosofia da Educação para os formandos em Educação e Pedagogia.

Novaski (1984), baseando-se em Ricoeur, destaca os traços de um perfil da filosofia da educação: a filosofia voltada à contemporaneidade, a interpretação das ações e vida, e a suspeita dos motivos fornecidos pela consciência imediata.

No caso da tese de Fontanella (1985), os resultados e conclusões referem-se a uma argumentação do esporte, da arte, da dança e da sexualidade como atividades que permitem a superação do dualismo corpo-mente. As conclusões têm a ver com a necessidade de uma educação antidualista.

Na tese de Ribeiro Júnior (1986), onde se desenvolvem contribuições de Bobbio, Buber, Heidegger, Ricoeur, Heidegger, Zubiri e Aquiles, Kierkegaard, Mounier, Scheller, Hartman, Levinas, Dussler, Vidal..., convida-se a ver a democracia não apenas como uma forma de governo, mas como uma forma de convivência humana, intersubjetiva e que leve em conta a atuação do homem-pessoa como espírito encarnado no seu mundo ambiente e entre outros homens-pessoas. Cintra (1992), articulando concepções de Husserl, Heidegger, Dussler, Levinas e Freire, sugere que a salvação humana não está na política e sim na

---

educação, que essa salvação parte do resgate da unidade do homem (antropologia monista versus dualismo alma-corpo), e que merece estudar-se e compreender-se a estrutura intencional dos povos no contexto de seu mundo vital ou existência.

Correia (2004) propõe, como foi visto o conceito de alteridade desenvolvido por Dusserl, como critério que fundamenta os princípios bioéticos de beneficência, autonomia e justiça.

Almeida Júnior (1997), uma vez que estuda a dimensão cognitiva das imagens produzidas pelos meios de informação e comunicação, conclui e sugere que os educadores deveriam superar o método verbalista e incorporar imagens e leitura divergente das mesmas, considerando o aspecto perceptivo individual dos alunos. Na mesma linha de pensamento temos Duarte Júnior (2000), que propõe uma educação dirigida à alfabetização da sensibilidade, isto é, uma educação do sensível.

Echeverri (1997) propõe o conceito de “mundo da vida simbólico-bioético” como conceito *à priori* para a práxis de educação estético-ambiental. Neste sentido sugere uma metodologia de educação estético-ambiental centrada na dimensão da corporeidade no mundo da vida, na estetização dos conteúdos, na racionalidade emotiva e afetiva, e na superação do cientificismo.

Em AmatuZZi (1988) observa-se que os resultados, as conclusões e as recomendações versam sobre a necessidade de resgate da fala autêntica, que significa a promoção de uma aprendizagem significativa e da auto-expressão. Amoroso (1999) aponta para uma aprendizagem das matemáticas centradas nas experiências vividas dos alunos.

Apoiando-se em Sartre, Lima (2003) fundamenta o conceito de educação como totalidade individual e institucional para a liberdade pela liberdade. Conclui sua tese dizendo que a educação deve estar em função da práxis. Também se baseando em Sartre, Danelon (2003), conclui que a consciência está vazia de fundamentos, por isso, o projeto de educação para instituir uma subjetividade humana, está condenado ao fracasso.

Carmo Júnior (2005), explicando detalhadamente a concepção merleau-pontyana da percepção, recomenda uma abordagem polissêmica da motricidade humana, e a superação dos discursos biomecânicos do corpo, assim como a vinculação da motricidade a práxis.

Agora vejamos os resultados, conclusões e recomendações do conjunto de teses que optam pela modalidade de Análise da Estrutura de Fenômeno Situado, Análise do Discurso, e a modalidade de pesquisa hermenêutica-dialética.

No primeiro caso os resultados têm a ver com as descrições, reduções e interpretação das unidades de significados, obtidas mediante as análises ideográficas e nomotéticas. Esses trabalhos recusam fazer conclusões.

Moreira (1993), em seu estudo sobre o ensino da educação física, obtém unidades de significado e categorias como “determinismo”, “burocratismo”, “individualismo”, “rendimento atlético”, “ordem”, “desprazer” e “descompromiso”, e outras (um total de 17) referentes a coisas que são presentes no cotidiano do professor em sua relação com os alunos. Segundo este autor a pesquisa qualitativa não recomenda conclusões, pois estas dão a idéia de produto, de algo acabado, o que é incompatível com a interpretação perspectivar. O autor recomenda também a discussão com os alunos das categorias obtidas.

Os resultados da teses de Ronca (1985) referem-se a unidades de significado e categorias que descrevam a vivência das pessoas que convivem com a maconha. Não obstante, para este autor, é necessário entender que este fenômeno está atrelado com o político e o econômico, embora não reduzidos a estes condicionantes. Entretanto, Guimarães (1990), conclui, polemizando com uma suposta versão economicista do marxismo, e enfatizando sobre a necessidade de pesquisar as causas não econômicas da depredação e da violência nas escolas.

Em Venâncio (1994) vemos que os resultados fundamentais correspondem às significações dos olhares sobre o corpo dos portadores de HIV. O autor não faz conclusões, fala de “finalizando para continuar”. As recomendações aludem à reivindicação da fala de portador de HIV e o reconhecimento das diferentes perspectivas para lidar com esse fenômeno. Moraes (1995) dirige seus resultados, considerações finais e recomendações a justificação do método adotado, recusa também a fazer conclusões. Betti (1997) fala de “cena final”, e suas recomendações dirigem-se a levar em conta a linguagem dos meios de comunicação áudio-visual a respeito da imagem do esporte, no ensino da educação física. Em vez de tirar conclusões, Piccolo (1993) sugere lidar com os ritmos e movimentos espontâneos das crianças.



Hirama (2002) fala de “ponto final não, reticências sim”, respeito ao processo de lidar com as emoções nas aulas de educação física. No caso de Rozante (2002) que também recusa a dar conclusões, recomenda que a compreensão da corporeidade dos cegos não poder estar apenas nas condições limítrofes de natureza biológica. O respeito sugere que na educação física para cegos devem ter-se em contas as vivências da realidade deles.

Hiratsuko (2003), que adota a modalidade do fenômeno situado, na fase das conclusões, inclui um último capítulo de síntese da pesquisa sobre o tempo vivido pelo professor da matemática referido a sua percepção da mudança do ensino dessa matéria. Embora, neste capítulo o autor expressa conclusões sobre a importância de encarar a mudança a partir de sua vivência por parte dos professores. A análise da vivência da mudança pode, segundo o autor, indicar caminhos para melhorar a práxis dessa mudança.

No caso de Bonacelli (2004) os resultados e recomendações de sua pesquisa sob a modalidade de fenômeno situado, têm que ver com a necessidade de trabalhar com os alunos a partir não de movimentos pré-estabelecidos, e lidar com a corporeidade deles vinculada aos processos sociais. O autor critica o ensino da natação ministrado por ex-nadadores e técnico, que não consideram a experiência ou vivência da motricidade no âmbito aquático.

Por último, citemos a Bastos (2004), que propõe o desenvolvimento de projetos pedagógicos baseados nas unidades de significados e categorias que descobre mediante a modalidade fenômeno situado: flexibilidade curricular, interdisciplinaridade, diretrizes curriculares, participação, etc.

## **CONCLUSÕES**

Na amostra de teses estudadas, gira em torno à adoção dos pontos de vistas fenomenológico-hermenêuticos sugeridos fundamentalmente por Husserl, Heidegger, Ricoeur, Merleau-Ponty.

Nessa produção de pesquisa se destacam duas grandes tendências: os pesquisadores que procuram uma filosofia fenomenológico-hermenêutica da educação na área de concentração de Filosofia e História da Educação (orientandos de Rezende e Von Zuben) e os pesquisadores que desenvolvem um método, estratégia, estilo ou trajetória propriamente

---

fenomenológico-hermenêutico de fazer pesquisa em educação na área de Psicologia da Educação, de Educação Física e do Ensino das Matemáticas (orientandos de Martins, Biccudo e Moreira).

Em ambas tendências se observa a interpretação de conceitos como “intencionalidade da consciência” e “mundo da vida” (de Husserl), “ser no mundo” (de Heidegger) e “corporeidade” (de Merleau-Ponty). Esses conceitos apontam contra as concepções dualistas que cindem a realidade (em humana e não humana, sujeito e objeto), ao o homem (em mente-corpo), e ao saber (em conhecimento e valores, ciências humanas e ciências naturais, explanação e compreensão, pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa).

Embora que a adoção destes conceitos leve a superação desses dualismos e da abordagem positivista, nas teses estudadas predomina uma atitude mais subjetivista que objetivista, mais compreensiva que explicativa mais qualitativista que quantitativista.

Neste sentido, resulta um grande desafio que essa produção de pesquisa seja verdadeiramente conseqüente os pontos de vistas antidualistas da tradição fenomenológico-hermenêutica.

As teses de modalidade de pesquisa do fenômeno situado, que pressupõe análises ideográficas e nomotéticas, e as teses onde confluem referências fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialéticas, vão por esse caminho da superação dos dualismos.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA JÚNIOR, J. B., **Imagem e conhecimento**: análise das concepções representacionista e fenomenológica e suas implicações na educação. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

AMATUZZI MARTINS, M. **O resgate da fala autêntica**. Uma aproximação filosófica da tarefa do psicoterapeuta e do educador. 1988. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

AMOROSO, A. M. Q. **Três ensaios numa articulação sobre racionalidade, o corpo e a educação na matemática.** 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ARANA GONÇALVEZ, H. **Discurso sobre o método fenomenológico.** 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade estadual de Campinas, Campinas, 1987.

BASTOS, C. C. B. C. **Os projetos pedagógicos no processo de reconfiguração curricular da educação superior no Brasil: O caso da UNIONISTA/PR.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

BETTI, M. **A janela de vidro: esporte, educação física e televisão.** 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

BICUDO, M. A. V. **Fenomenologia: confrontos e avanços.** Cortez Editora, São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_.; ESPÓSITO, V. H. C. (Org.). **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico.** 2. Ed. Revisada. Piracicaba: Ed. Unimep, 1997.

BRANDL HENN, C. E. **A estimulação da inteligência corporal sinestésica no contexto na educação física escolar.** 2005. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

BONACELLI, M. C. L. M. **A natação no deslizar aquático da corporalidade.** 2004. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação: Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CARMO JUNIOR, W. do. **Motricidade humana.** Aproximações filosóficas sobre a corporeidade. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação: Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CARVALHO, W. **O ensino de ciências sob a perspectiva da criatividade.** Uma análise fenomenológica. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação: Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

CINTRA, B. E. **Paulo Freire: entre o grego e o semita.** Educação, Filosofia e comunhão. Campinas: FE/UNICAMP. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação: Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

CHAVES, M. **A produção do conhecimento em educação física nos estados do nordeste** (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe, 1982-2004). Salvador, 2005. 145 f. Programa de Pós-Graduação em Educação (Pós-Doutorado) Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2005.

COSTA, E. M. de B. **O corpo e seus textos: o estético, o político e o pedagógico na dança.** Campinas: FEF-UNICAMP. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação: Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

DANELON, M. **Educação e subjetividade: uma interpretação a luz de Sartre.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação: Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação: Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ECHEVERRI, A. P. N. **A educação estético-ambiental e fenomenologia: problemas filosóficos da educação estético-ambiental na modernidade.** 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação: Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

FONTANELLA, F. C. **O corpo no limiar da subjetividade.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação: Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

FRANCO, S. G. **Hermenêutica e psicanálise na obra de Paul Ricoeur.** 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

GADAMER H. G. **Verdad y método,** Salamanca: Cátedra, 1999.

GATTI B, A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, jul. 2001, p.65-81.

GUIMARÃES, A. **A depredação escolar e a dinâmica da violência.** 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

HIRAMA, E. P. **As emoções na educação física escolar.** 2002. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

HIRATSUKO, P. I. **O tempo vivido pelo professor de matemática durante o processo de mudança de concepção de ensino.** 2003. Tese (Doutorado). Educação Matemática - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2003.

LIMA, W. M. **Educação e razão dialética.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação: Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MORAES, S. E. M. **O currículo do diálogo**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação: Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MOREIRA, W. W. **Educação física escolar**. Uma abordagem fenomenológica. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação: Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

NOVASKI, A. J. C. **Fenomenologia da ação**: proposta de uma filosofia da educação a partir da fenomenologia de Paul Ricoeur. 1984. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação: Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1984.

OKADA, A. L. P. **Cartografia Investigativa**: interfaces epistemológicas comunicacionais para mapear conhecimento em projetos de pesquisa. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação: Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PICCOLO, V. L. N. **Uma análise fenomenológica da percepção do ritmo das crianças em movimento**. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação: Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

REZENDE A. M. **Educação no ser-no-mundo**. 1978. Tese (Livre Docência) – Programa de Pós-graduação: Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1978.

RIBEIRO JÚNIOR, J. **Educação e democracia**. 1986. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação: Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

RONCA, P. A. C. **Com-vivendo-com-a-maconha**. 1985. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação: Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985.

ROZANTE E. T. **A corporeidade dos cegos**: novos olhares. 2002. (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação: Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da pesquisa em educação**: estruturas lógicas e tendências metodológicas. 1987. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

\_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**. Revista de Educação da Universidade de Vale do Itajaí, Vale do Itajaí, v. 3, n.3, set/dez. 2003. p.393-406.

SEVERINO, A. J. **A filosofia contemporânea no Brasil**: conhecimento, política e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

VENÂNCIO, S. **Educação física para portadores de HIV**. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação: Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

**EDUARDO FRANCISCO FREYRE ROACH**

Eduardo Francisco Freyre Roach é professor de la Universidad Agraria de Habana – Cuba.

E-mail: [edufrey@yahoo.com](mailto:edufrey@yahoo.com)

Recebido em: 28/07/2008

Publicado em: 31/01/2009